

Para un más allá de la mercantilización educativa: ¿pueden administrarse los valores?

ROBERTO A. FOLLARI

Desde una mirada inicial pareciera que nos encontráramos ante una imposibilidad: el plano de los valores no parece reductible al espacio de lo “administrable”. Lo primero que surge a la reflexión es la imposibilidad del tópico de las finalidades para ser pensado en términos de racionalidad técnica (e incluso en los de la razón científica) y, por lo tanto, su evidente inconmensurabilidad en relación con tales términos, que son los orientativos de las actividades de administración y de gestión.

Ya en Max Weber se distinguía la razón sustantiva referida al pensamiento de los fines, de la razón instrumental establecida en torno a los medios. Ello plantea las limitaciones en que se hallan ambos tipos de racionalidad; la instrumental se muestra incapaz de hacerse cargo de la discusión del “para qué”, de especificar qué es una buena sociedad y una buena vida; pero, por su parte, la razón sustantiva o material no puede surgir como derivada directamente de constataciones en el campo de lo científico, de tal modo que existen fuertes problemas para lograr consensos a su respecto; tanto es así que este plano fue pensado por los neopositivistas simplemente como “irracional”, es decir, en los términos de esta corriente, sustraído a las posibilidades de una respuesta con base referencial en el mundo¹.

1. El neopositivismo pretendió que la ciencia era por completo ajena a valores, puramente constatativa. Por ello extraña, en la autobiografía de R. Carnap, advertir cómo él creía que tal noción cientificista no tenía consecuencias negativas para la Filosofía y la Ética, las que de hecho en su esquema quedaban descalificadas por

Retomaremos luego la cuestión de la racionalidad que pudiera asignarse a la tematización de los valores. Por ahora, centrémonos en las cuestiones sobre la racionalidad instrumental. Una de las características que le adjudicaba la versión weberiana es la de neutralidad axiológica; y ésta a su vez se basa en la idea de que la razón técnica es —de medios a establecer hacia fines preestablecidos— la única posible en cuanto a los procedimientos más adecuados para lograr tales fines. Dicho de otra manera, la modernización de la sociedad occidental (con el desencantamiento que le es inherente, según el mismo Weber) sería un periplo necesario del desarrollo de la razón, con sus efectos intrínsecos en cuanto a la organización de las relaciones interhumanas. Para él, no existía algún modelo alternativo de instrumentalidad que pudiera resultar igualmente eficiente que el planteado por la racionalidad técnica; de tal modo, ésta se hacía el único camino racional para lo procedimental, y cualquier otra vía que se pretendiera, se condenaría a la imposibilidad de obtención de las finalidades buscadas.

Es por demás conocida la crítica de los autores de la Escuela de Frankfurt a la razón instrumental en cuanto supuestamente neutral, y gran parte de la obra de sus principales autores (Marcuse, Adorno, Horkheimer) está dedicada al despliegue de dicha crítica². Su posición busca develar en la razón técnica un dominio que se disfraza a sí mismo con los oropeles de la racionalidad y la universalidad; y no cualquier forma de dominio, sino precisamente aquel que se habría hecho principal en la sociedad contemporánea. La dominación de clase estaría revestida con los ropajes del control técnico de las variables económicas y sociales, de modo que la cuestión política e ideológica quedaría reducida a presentarse como sola cuestión técnico-administrativa.

La ilusión de hacer desaparecer todo valor tras la pretendida universalidad de la razón técnica es suficientemente reconocida como para que merezca ser desarrollada en detalle. Quizás hoy esa

científicas. Ver Carnap, R.: *Autobiografía intelectual*, Paidós-I.C.E.-U.A.B., Barcelona, 1992. Popper sería menos extremo en este privilegio otorgado a la ciencia sobre la filosofía, al adscribir a la metafísica un valor limitado pero existente.

2. Son conocidos los principales textos de la Escuela de Frankfurt. Uno muy representativo es el de Marcuse, H.: *El hombre unidimensional*, Joaquín Mortiz, México, 1969. Sobre esta tendencia teórica, una síntesis bien delineada en Rusconi, G.: *Teoría crítica de la sociedad*, Martínez Roca, Barcelona, 1969.

fetichización se advierta con máxima evidencia en el caso de la Economía, espacio de carácter social y controversial si los hay, y sin embargo presentado a menudo como supuestamente ajeno a toda valoración, regido aparentemente por las leyes impersonales del mercado, las cuales actuarían —de acuerdo a esa versión dominante— casi con las características de las variables que afectan a los fenómenos naturales.

Tomando la sugerencia frankfurtiana, podemos entonces ponernos a resguardo de una ilusión tecnicista, según la cual podemos regir a-valorativamente los procedimientos de manejo de instituciones y actividades humanas. En el campo de la educación —espacio en el cual la conformación de valores se realiza de hecho, incluso aunque no hubiese voluntad de sostenerla— tal situación se hace altamente vigente; de modo que la discusión sobre la administración en torno a los valores es siempre una discusión que implica ella misma valores, nunca podría tratarse de una cuestión exclusivamente procedimental.

Esto hace también a la respuesta que en su momento H. Marcuse (1969) planteara a la posición weberiana; el filósofo, que viviera hasta el final de su vida en Estados Unidos., afirmaba que no existe un camino instrumental único para llegar a fines predeterminados. Es decir que, aun al margen de la discusión de los fines en cuanto tal, el momento de estipular las condiciones para lograrlos no está libre de valores por sí mismo, dado que lo instrumental no es neutro, ni en realidad existe un camino predeterminado y único que la razón estipule para lograr instrumentalmente determinadas metas.

En rigor no hay evidencia de que Marcuse estuviera en lo cierto en cuanto a que caminos alternativos a los de la razón tecnológica pudieran ser habitualmente tan efectivos como los de ésta. Sin embargo, hay casos en que ello sí ocurre (modos de curación tradicional de algunas enfermedades leves, por ejemplo); y en todo caso, el argumento marcusiano puede ser tomado en su sentido más genuino: quizás sea más costoso el campo de las llamadas “tecnologías apropiadas” —ligadas a culturas no centrales en la modernización técnica occidental—, pero éstas también pueden lograr satisfactoriamente determinadas metas, y lo hacen sin sacrificar el espacio expresivo, el estético o el comunicativo a las demandas de una razón abstracta e impersonal.

De tal modo, podemos ir recogiendo una conclusión para nuestro trabajo: cabe buscar tecnologías no tecnocráticas de gestión

educativa. La administración no sólo está regida por principios internos de eficacia, sino también por aquellos que hagan a los fines a los que debe servir: participación democrática, reflexión por parte de quienes tienen a cargo los procedimientos concretos, ligazón con el “mundo de la vida” de los actores involucrados.

Ésta es una de las primeras conclusiones de importancia. En el mismo sentido podemos desarrollar lo que hace a la no reducción del espacio tecnológico al científico, de modo que no se crea que los principios de eficacia técnica son necesariamente equivalentes con principios de adecuación científica.

Hoy se habla incluso de “tecnociencia” (Marcos Barbosa da Oliveira, 2004) para referir a la pretensión pragmatista fuertemente en boga según la cual lo científico valdría únicamente en cuanto a sus aplicaciones controlables “a priori” en el momento de la investigación. Es decir, se supone que lo científico tiene sentido sólo si es aplicable, y a su vez lo aplicable debería ser previsible desde el comienzo de la pesquisa (contra toda la experiencia acerca de cómo trabaja la ciencia básica y deriva sus aplicaciones a posteriori, de lo cual Einstein dio un claro ejemplo). Esta grave cuestión que no podemos desarrollar aquí (ver Follari, 2005), importa proponer que la ciencia vale sólo por su “performatividad” —tal cual lo planteara Lyotard en *La condición posmoderna*— y que carece de algún valor de adecuación cognitiva que no sea aquel de su aplicabilidad en tecnología, y —por vía de ello— en ganancias en términos de mercado.

Al respecto, la distancia típicamente establecida por los alemanes entre mundo de la vida y espacio del conocimiento —que ninguna otra tradición ha enfatizado más que la de ese país— conlleva el peligro de subsumir lo técnico y lo científico en un solo haz que se opondría en bloque a ese mundo de la vida, obviamente pretemático. Y tal subsunción ha sucedido de hecho, desde Weber a los mismos frankfurtianos, y ciertamente contra la voluntad explícita de estos últimos. La reducción de la ciencia a la técnica era denunciada por Marcuse, pero en los hechos la identificación entre ambas funcionaba en el discurso de los mismos autores de Frankfurt, en tanto ellos se proponían dar cuenta —en el orden de lo teórico— de una identificación que se estaba dando en el orden mismo de la realidad social. Por tanto, ciencia y técnica aparecían cada vez más traslapadas entre sí, y ya no parecía que

cupiera diferenciarlas en los últimos años de escritura de estos autores³.

En esta tradición se ubica el conocido tratamiento que ofrece el Habermas joven sobre el tema. Para el autor heredero —muy a su manera— del legado de la Teoría Crítica, de lo que se trata es de mostrar a ciencia y técnica en su mutua e incondicional relación de homogeneidad, al menos en lo que hace a las ciencias físico-naturales. El “interés técnico” sería el *a priori* silenciado de la investigación científica en Física o en Biología, de tal modo que sólo el uso posterior justificaría el tipo de mirada y de recorte que se hace de los objetos teóricos de análisis.

En alguna edición posterior de *Conocimiento e interés*, Habermas acusó recibo de las críticas sobre una identificación tan marcada, pero su tematización no se vio fuertemente alterada por ello: ciencia y técnica serían el corazón de las formas del dominio contemporáneas, regidas por una experticia que se sustrae al dominio de los actores sociales no especializados.

Sin embargo, el lugar dado por Habermas a las ciencias dependientes de un “interés práctico” (las sociales) y a las teorías que emergen del interés “emancipatorio” liberaría un espacio de conocimiento desde el cual interpretar lo social sin reducción a lo técnico, e incluso estudiar a esto último para advertir su parcialidad. De tal modo, si bien Habermas condena a las ciencias físico-naturales “in toto” a su condicionamiento por lo técnico (tesis que no abonaríamos a plenitud), hay otro espacio científico —dado por el estudio de lo social— que no se identificaría con la tecnocracia y su noción estrecha de racionalidad.

Desde esta brecha abierta entre lo científico y lo técnico, podemos sugerir en términos de Bachelard que la relación no es entendible como de exclusiva continuidad entre ambos. No sólo hay razones históricas que avalan esta relación como no lineal (Koyré, 1994); también las hay propiamente epistemológicas. La ciencia opera para la explicación, no para la aplicación; y por ello los criterios para la primera tienen que ver con la plausibilidad, no con la eficacia. Es más: es notorio que en ciencias sociales (sobre todo tratándose de teorías críticas, caso del psicoanálisis o el materialismo histórico),

3. Nos referimos a los años sesenta hasta comienzos de los ochenta, lapso en que murieron los principales miembros de la Escuela (Horkheimer, Adorno, Marcuse).

a menudo teorías que ofrecen mejores explicaciones, no siempre derivan en mejores aplicaciones; y hay aplicaciones eficaces provenientes del *behaviorismo*, por ejemplo, cuyas bases teóricas son reconocidamente endebles. Quizás ello ocurra precisamente porque la función del “conductismo” haya sido desde su comienzo mismo, no la de ofrecer explicaciones válidas, sino la de lograr aplicaciones hacia fines predeterminados⁴.

De tal manera, podemos convenir que procedimientos eficaces en lo técnico o administrativo no siempre son acordes a mejores explicaciones científicas sobre las condiciones de quienes están concernidos por esos procedimientos. Dicho de otra manera, que no puede legitimarse en nombre de la ciencia cualquier procedimiento técnico que resulte eficaz, pues en más de un caso éste podría ser desautorizado desde principios teóricos propios de los cuerpos científicos aceptados en un momento dado.

Este segundo principio es dable de recoger para nuestro manejo en lo escolar: la administración científicamente más apta no es siempre la técnicamente más apta. Es decir, los procedimientos deberán estar sometidos a la vigilancia epistemológica que permitan ponerlos a prueba acorde a principios teóricos que van más allá de la sola eficacia en términos de principios administrativos como el buen organigrama, la unidad de mandos, etc.

Y este punto nos lleva a reflexionar en torno a la cuestión de cómo se definen las finalidades, un punto que dejamos abierto en los comienzos de nuestro desarrollo. La versión científicista asume que el lenguaje que no es referencial es pseudo-lenguaje, y por lo tanto condena lo ético al campo de la mera opinión, cuando no al de la irracionalidad (tal la postura neopositivista). Fueron precisamente los frankfurtianos los que propusieron una versión opuesta, con singular energía: en *Dialéctica del Iluminismo* Adorno y Horkheimer asumen que el surgimiento del racismo nazi no era fruto de las filosofías llamadas “irracionalistas” (especialmente la nietzscheana)⁵, sino exactamente lo contrario. Eran los positivistas

4. Son múltiples y conocidas las críticas al conductismo en Psicología. Una de hace ya años, pero muy incisiva y por ello aún vigente, es la de Moreno, A.: “Skinner, una Psicología para la dependencia”, *Cuaderno de Educación*, Caracas, 1978; otra puede leerse en Deleule, D.: *La Psicología, mito científico*, Anagrama, Barcelona, 1974.

5. Las distancias de Nietzsche con el nazismo podrían incluir desde las invectivas contra el Estado en *Así hablaba Zaratustra* (“El Estado es el más frío de los monstruos

y los científicos en general, con su abandono del campo de lo ético y de lo estético, quienes habían dejado el espacio vacío para que cualquier oportunista lo copara, y era ésa la razón del avance de la extrema derecha en la disputa de las ideas.

Empecemos por abandonar, entonces, la idea científica según la cual en el campo de lo ético “cada uno piensa lo que quiere”, como si tal espacio no estuviera sometido a alguna forma de racionalidad intersubjetiva. Lo ético es precisamente aquello que garantiza el vínculo social; según Freud (1981), es la internalización de las condiciones del lazo social, es decir, es la forma en que se vivencian internamente las limitaciones al propio albedrío que están exigidas por la condición de la vida en sociedad. De tal manera, nada sería más absurdo que suponer que lo ético resulte definible desde los arcanos de la subjetividad, en un periplo interior dentro del cual cada persona podría decidir de por sí, sin tener que dar cuenta a nadie de sus decisiones.

Es verdad que la modernidad capitalista acabó con el modo de vida medieval, dentro del cual la ética privada no se diferenciaba del mundo público, de modo que no se admitía una decisión personal en el campo de los valores, y ni siquiera un lugar personal que se diferenciara de aquel que se tenía asignado en la composición del feudo. Ya en la modernidad, la libertad individual permite a cada sujeto elección personal en cuanto a su mundo privado, en tanto no afecte a los demás en sus derechos. Pero, como la vida individual está *siempre-ya* socialmente constituida, es muy estrecho el campo de las acciones individuales que no tengan consecuencias sobre los demás. De tal modo, la ética personal es de hecho una cuestión social, y lo es también en el sentido de que los repertorios de elección de valores a que se puede echar mano, por más personales que aparezcan a quien los vive, son en realidad formaciones discursivas socialmente constituidas.

En consecuencia, no puede dejarse el mundo de la ética lanzado a un supuesto espacio de decisiones intuitivas o carentes de

fríos”), hasta la noción de “no creer en un Dios que no bailara”, situada en las antípodas del culto militarista. Es conocida la actitud fraudulenta de la hermana del filósofo (Elizabeth), quien tras la muerte de éste adulteró algunos de sus textos, además de escribir otros por ella misma y adscribirlos a su hermano, con el fin de identificar la obra de éste con el nazismo al cual ella adhería.

toda racionalidad. Podemos convencernos con Hegel de que la racionalidad de los actos sólo se hace presente plenamente al final de éstos, de modo que no hay una transparencia que fuera total en el momento de actuar; y hasta podemos, con Sartre, acentuar aquello que de “arrojamiento” encontramos en las decisiones personales. Pero ninguna de estas condiciones hace del actuar una realización ciega o carente de mediación inteligente (excepto momentos excepcionales de enfado o de urgencia). De tal modo, nuestras decisiones son calculadas, y lo son tanto, que se ha dado al respecto toda la actual teoría sobre la “acción racional” (Elster, 1992). Sin asumir la noción individualista que pretende dejar fuera los condicionamientos estructurales que operan sobre cualquier sujeto que decide, no podemos sin embargo dejar de advertir que un margen de aquello que se hace, depende de condiciones decisionales del propio sujeto actuante.

¿Y de dónde provendrán los criterios éticos? ¿Puede la ciencia proveerlos? Es claro que no. La ciencia puede decir cómo se mantiene la vida, no puede señalar si ésta tiene sentido para los seres humanos. La ciencia puede señalar los problemas sociales que se derivan de los abortos clandestinos que abundan en nuestros países latinoamericanos, pero no puede por sí misma estipular si es recomendable o no legalizar el aborto. La ciencia puede mostrar los efectos de las drogas en algunos sujetos, pero no puede por sí proponer la prohibición de la droga como si fuera una consecuencia necesaria de la constatación de aquellos efectos. La ciencia no es normativa en el sentido de proponer formas de vida que sean acordes a los conocimientos que ella proporciona; además del problema de que, aún si se tuvieran en cuenta tales conocimientos, cabrían en algunos casos recomendaciones diferenciadas (y a veces aun opuestas) a partir de cada uno de ellos.

La anterior afirmación podría llevar a creer que —entonces— debiéramos prescindir de las ciencias para establecer nuestras consideraciones éticas. Personalmente, me encuentro muy lejos de esa posición. Por cierto, hay teorías que señalan a la ciencia casi como un mal contemporáneo, del cual debiéramos liberarnos si es que queremos distanciarnos del disciplinamiento cognitivizante que de ella se derivaría⁶; pero si bien es verdad que no nos encontramos

6. Muy notoriamente Nietzsche y Heidegger (éste afirmaría palmariamente que “la ciencia no piensa”); en menor medida M. Foucault, obviamente deudor de la obra de ambos.

en el mundo en actitud primera de conocer —tal cual bien señaló Heidegger—, el conocimiento es una mediación útil a la hora de tomar decisiones que afecten a los demás, o a la sociedad en su conjunto. De modo que una cosa es advertir que la ciencia no ofrece por sí respuesta a las cuestiones últimas del sentido del hombre en el mundo —tal cual de hecho ocurre—, y muy otra señalar que carecería de toda pertinencia para orientar en decisiones relevantes para esos mismos sujetos humanos.

Dejar a la ciencia fuera de consideración a la hora de las decisiones deja a éstas a merced de las pasiones más primitivas o los fundamentalismos más extremos. Por supuesto que estamos hablando de ciencias en el sentido ya dicho, no reductible a tecnologías de eficacia; de tal modo, un fundamentalismo como el de Bush no es menos anticientífico y acérrimo que el de Bin Laden. La cuestión es que la oposición a la ciencia como insumo de las decisiones éticas suele adherir al punto de vista social más conservador, aquel que cree que puede desgajarse por completo lo ético de cualquier basamento acorde a lo que el conocimiento señala.

De tal modo, la homosexualidad (y por cierto igualmente la heterosexualidad) no podría juzgarse como proveniente de una decisión de quien la vive, pues es un sustrato configurador de la identidad que precede a que ésta esté constituida. Ello lleva a considerar la cuestión ética de la definición de género, de una manera diferente a quien cree que ha habido allí libre elección. O, como otro ejemplo, la necesidad de movimiento y expresión motora no es una cuestión que cada niño o adulto asuma intencionalmente, sino algo que le viene dado con su configuración psíquica promovida desde la niñez; por tanto, no es una tendencia que se pueda eliminar a voluntad, sino que deberá ser orientada a tener alguna salida socialmente admisible.

De modo que la ciencia no nos puede por sí sola decir qué hacer, pero es problemático no tenerla en cuenta como insumo necesario a la hora de la decisión. De lo contrario, corremos el peligro de tomar decisiones incumplibles o absurdas, contrarias a la condición objetiva de composición del mundo natural, el de las sociedades, o aun el de la subjetividad.

Y finalmente, existe una condición racional de la elección ética. No queremos con esto pretender que existen “buenas respuestas” únicas en el mundo de lo ético, tomadas de una vez para siempre y universalmente válidas; en más de una ocasión, la colisión de

derechos lleva a tener que tomar decisiones de compromiso, donde se tiene que asumir cierto costo contra alguna ganancia, y no es fácil ponderar comparativamente a uno y otra; y a su vez, sin dudas que los criterios racionales como tales pueden variar. En sociedades complejas y plurales como las actuales, la reivindicación de la diferencia ha sido mayoritaria, y sin dudas que estamos lejos de una homogeneidad que resultaría tan imposible como represiva. Sin embargo, ello no significa que las decisiones éticas sean simplemente arbitrarias; aquel que las sostenga debe en cada caso sustentar su posición en base a argumentaciones socialmente defendibles. Es decir, se sostiene racionalidad en la medida en que el sujeto pueda dar cuenta de las decisiones tomadas⁷, aun cuando las razones aducidas por uno y otro sujeto resulten diferentes entre sí.

De tal modo, podemos sustraer a la ética del campo de la irracionalidad y de la arbitrariedad, aunque también del campo de la homogeneidad universalizante. Ello nos lleva a un problema nada menor: entonces, ¿qué principios éticos deben sostenerse desde la educación?

Lo ético en la escuela

No parece válido suponer que pudiera existir una ética sin principios explícitos, algo así como una práctica ética en lo escolar, pero que no respondiera a código axiológico alguno. Obviamente toda práctica es significativa, y si bien un acto puede ser interpretado de muchas maneras por quienes lo perciben desde fuera, para quien lo realiza tal acto responde a una intencionalidad determinada y específica. En consecuencia, si hay alguna orientación axiológica de la actividad escolar, ésta deberá ser establecida discursivamente, no puede no ser expuesta.

Ahora bien, ¿cómo orientar valores desde la escuela en una época de pluralidad de puntos de vista? Éste es un problema aporético, es decir, en cierto sentido irresoluble. No podemos esconder el hecho de que a menudo los hablantes nos ubicamos en un punto de vista determinado, pero con la vaga idea de que seríamos los dueños de la universalidad, donde por lo tanto se está suponiendo

7. Es esta la argumentación que realiza al respecto J. Habermas, muy bien desplegada en el trabajo de Rodríguez, 2005.

que lo nuestro estaría por encima de posturas parciales; sin embargo, tal cosa resulta hoy muy poco sostenible. Y tampoco tendría sentido lo contrario: asumir un particularismo explícito, afirmar que “ése es nuestro específico punto de vista”, y obligar a todos los que pasan por la escuela —lo cual es un problema grave cuando ésta es dependiente del Estado— a que asuman tal punto de vista como propio.

De modo que lo escolar deberá buscar algo así como el “mínimo común denominador” de la moral de la sociedad en un momento histórico dado: apuntar a aquello que salva las diferencias (el pluralismo, la tolerancia, el respeto a lo disímil), mientras se sostiene aquello que hace posible y deseable la convivencia: el cuidado por el otro, la solidaridad, la autodeterminación en las decisiones.

Creo que muy poco más que eso puede fijarse un código ético escolar. Nada peor, en cambio, que un decálogo ampliamente determinado sobre qué debe hacer cada uno y cómo debe hacerlo, pues la dificultad para acordar con todas las posiciones coexistentes en la sociedad en un momento dado, harían altamente conflictivo dicho planteo.

Podrá parecer poco, y lo es desde el punto de vista de las definiciones explícitas. Pero desde estas generalidades, podrían luego extraerse una serie de consecuencias prácticas y conductuales múltiples, que mostrarían que el repertorio que se deriva de estos principios no es tan escuálido como parece. Estos principios son escasos en número pero muy amplios en su cobertura, de modo que no dejan de tener fuertes consecuencias para la formación de quienes pasen por la escuela.

A la vez, está lejos de ser fácil la consecución de las tareas necesarias para que estos principios estén en condiciones de cumplimentarse. El funcionamiento institucional que resultara acorde a tales principios no se consigue sólo con la voluntad de imponerlo, de modo tal que este ahorro de definiciones no es de ninguna manera economía a la hora de las tareas que le son inherentes.

Lo primero a señalar, parece obvio pero no lo es tanto: la ética no se declama, se realiza. Se aprende por ostensión, por testimonio; nunca por simple declaración. Por el contrario, cuando se declaman determinados principios éticos pero no se los cumple, rápidamente la grieta es advertida por los estudiantes, quienes aprenderán en ese caso qué es la hipocresía y —de parte de algunos— se podrá tomar a ésta como modelo para la actuación propia.

Esta cuestión implica nada menos que la necesidad por parte de la institución escolar de velar respecto del ejemplo de conducta brindado por cada uno de los miembros del personal de dicha institución; los docentes en primer lugar, por supuesto, pero también el personal administrativo y de apoyo, y —muy destacadamente— el directivo. La cuestión ética debiera impregnar el funcionamiento institucional como un clima de trabajo determinado, donde se asuma que la escuela es un espacio de formación ética y política “de facto” para los estudiantes; y que allí se aprenderá sobre todo una manera de vivir, una cierta forma de convivencialidad práctica, una determinada modalidad de relacionarse con los otros, con las normas, con las autoridades y con la institucionalidad colectiva.

Para que algo como esto fuera posible, es evidente que se requiere una fuerte apuesta desde la dirección hacia un comportamiento del personal que no sólo sea respetuoso de las reglamentaciones y de los estudiantes, sino que trascienda lo formal para comprometerse en la advertencia de que se está participando de “un mundo-en-común” todos los días en la escuela, y que el destino común de dicho mundo trasciende las condiciones particulares de cada uno de sus componentes.

Esto no es nada fácil de lograr, y requiere una gran identidad institucional, la cual debe ser fomentada desde la dirección escolar. Queda implicada aquí la perentoria necesidad de reuniones de personal donde se discuta lo institucional y su rol, las cuales deberán ser periódicas y con necesidad de que concurra todo el personal, o en su caso el sector que corresponda frente a determinada situación o conflicto específicos.

Tales reuniones en algunos casos habrán de ser las clásicas juntas de personal, donde los directivos hacen propuestas sobre la forma de realizar las actividades escolares, con especial atención a esta cuestión de lo valorativo. Pero, por otra parte, deberán habilitarse reuniones del tipo de las de “grupo operativo”, esa técnica largamente trabajada por cierto psicoanálisis rioplatense⁸, que da lugar a la discusión de lo “no-dicho” institucional, y a la emergencia de los conflictos entre diferentes actores de un determinado proceso, en este caso el escolar. Para esto, se requiere por supuesto de

8. Algunos textos que exponen sobre esta técnica: Bauleo, 1969; González, 1979; en su aplicación a lo educativo, De Lella, 1978.

un especialista en el ejercicio de esta técnica, pues ella es de uso delicado, y si no se la practica con recaudos, puede dar lugar a que los conflictos que aparezcan no puedan ser elaborados, con lo que se convocaría a que quedaran a merced de su explosión más o menos abierta o solapada.

Lo cierto es que el grupo operativo, si se cuida de no recaer en un exceso de interpretación que lo convierta en grupo terapéutico *de hecho*, es una excelente posibilidad de discutir aquellas cuestiones que nunca se hablan: tipos de personalidad y de mecanismos de cada uno de los miembros del personal, molestias que calladamente se pueden tener respecto de los demás, angustias y envidias encubiertas, y demás mecanismos psíquicos que están presentes siempre en la vida de la institución.

Desde esta autoconciencia de la propia práctica que puede provenir del análisis colectivo surgido de las reuniones de personal, especialmente las de grupo operativo, es que se hace posible una direccionalidad de conjunto del accionar de la escuela en torno a la provisión *de hecho* de determinados valores hacia los alumnos, en la medida en que la misma institución aparece como modelo práctico de formas de convivencia colectiva.

Cumpliríamos de tal manera con la configuración testimonial que es imprescindible para el aprendizaje de la ética por los estudiantes. El control del comportamiento del personal, por supuesto en lo formal estará en manos de las autoridades escolares; pero si se abre un espacio comunicativo con palabra suficientemente libre a partir de las reuniones institucionales, sin dudas que el control será de todos en relación con todos. La presencia de un especialista en grupo operativo puede obrar además como la de una especie de auditor externo sobre el personal escolar, que pueda disminuir la presión que sobre el conjunto de dicho personal pueden implicar las autoridades de la escuela; estas mismas también pueden ser analizadas en las reuniones de personal y —sobre todo en las de grupo operativo— sería difícil que se sustraigan al campo de la crítica y del control del conjunto.

Ahora bien, plasmada la cuestión en el plano práctico, por supuesto que debemos entenderla no en el sentido de un desarrollo siempre ascendente de la institución hacia modos mayores de democracia y participación (modelo lineal que hemos aprendido como hegemónico en la modernidad), ni tampoco como un incremento

asintótico de calidad en lo ético que debamos esperar como cuasi-natural. Por el contrario, deberíamos pensar en términos del mito de Sísifo que evocara Albert Camus; aquel hombre castigado por los dioses y obligado a cargar una piedra siempre por la ladera de una montaña hasta llegar a la cima, para luego tener que tirarla y empezar de nuevo, para que luego ocurriera otra vez lo mismo, y así sucesivamente y de manera ininterrumpida. La lógica de lo socioinstitucional es —en ese sentido— igual que la del inconciente de los sujetos, rebelde al aprendizaje, recurrente en sus tropiezos e imposibilidades. Dicho de otro modo, si la falla y la carencia son constitutivas de lo humano como bien ha demostrado Lacan, no se va cada vez hacia más perfección, sino a formas diversas de la imperfección, no todas equivalentes en su incapacidad de logro, pero sí todas ajenas a la idea (ficticia) de un logro acabado.

Esto implica que la vigilancia y el control siempre son parcialmente efectivos y siempre parcialmente fallidos; y que en los mejores logros pueden darse las condiciones para los peores retrocesos. Dormimos, pero luego de algunas horas volvemos a tener sueño; comemos, pero luego de unas horas tenemos apetito. De modo que los logros, duran tanto como la saciedad del hambre y el sueño; la necesidad siempre vuelve, el conflicto cada vez reaparece aunque sea en nuevos lugares y sujetos, sostener la mejora en un plano implica a menudo haber dejado de lado otro.

Si podemos asumirnos en esta ética de la carencia, podremos no frustrarnos por no lograr armonías imposibles, o comportamientos cuidadosos de parte de todo el personal; eso no existe sino en el mundo del idealismo platónico. En el plano de las realidades, hay que reconocer siempre todo logro como contradictorio, toda mejora como parcial, y toda perfección como idea reguladora, pero que sabemos irrealizable.

Dicho lo anterior, que nadie lo tome como coartada para no hacerse cargo de sus responsabilidades; por el contrario, el psicoanálisis muestra que precisamente la conciencia de la castración es la que permite superar fantasías de omnipotencia, para ubicarse en la asunción del propio lugar, que en tanto imperfecto es precisamente aquel que estamos en condiciones de sostener.

Ahora bien, toda esta condición práctica que hemos propuesto dentro de la institución requiere alguna mínima estrategia discursiva por parte de la misma, es decir, de sus actores concretos.

Es cierto que en ética, mejor que decir es hacer; pero también lo es que el hombre es un animal de discurso, un ser lingüístico, habitado por el sentido. De tal modo, toda práctica tiene que ser interpretada en el espacio de lo discursivo, puesta en relación con alguna “formación discursiva”, como se hubiese dicho en tiempos de Foucault.

De tal modo, será necesario que los docentes y demás miembros del staff institucional, tengan presente la necesidad de un discurso común en torno a dos cuestiones: 1. Cada uno deberá dejar claro que tiene principios éticos personales que pueden ser diferentes a los de otros miembros del personal de la institución, pero que ello no entra en juego dentro de su comportamiento institucional, salvo en casos excepcionales que así lo requirieran; 2. Todos y cada uno señalarán su acuerdo con el código ético mínimo planteado desde lo institucional, donde pluralidad, respeto, cuidado del otro son aspectos fundamentales.

Aunque el testimonio sea lo decisivo, cierto margen de discursividad lo hace plenamente comprensible para los alumnos; de lo contrario, incluso podría ser mal entendido. Como todos sabemos, los mismos hechos pueden ser interpretados plausiblemente de maneras muy diversas y es el discurso aquello que acaba con tal indeterminación para poner orden simbólico en la percepción de la realidad.

Viene a cuento una breve referencia a la importancia que tiene la asunción de lo colectivo como destino, en este caso de la institución, pero —en sentido ampliado que el alumno puede colegir—, también aplicado a la propia Nación, e incluso a la Humanidad. El legado hegeliano en este sentido resulta muy enriquecedor: cada sujeto se vive a sí mismo como centro (para él, en cierto sentido el mundo nació cuando él nació), y dentro del capitalismo, las condiciones sociales de vida individualizada llevan a reforzar esa impresión inmediata. Sin embargo, el sujeto es sujeto sólo para sí; para los demás, es un objeto (en el sentido de ser alguien exterior a la subjetividad de todos los demás). Es decir, cada uno de nosotros somos otro(s) para el otro —“a lo mejor soy otro”, decía César Vallejo—. Y será precisamente alguna práctica que nos comprometa con los otros, aquella que permita superar la tensión hacia la individualidad (sin tener que apelar a métodos como los del budismo); cuando —por ejemplo, el caso de quienes dependen de la misma cuerda

en la subida de una montaña— el destino de uno es el de todos, es que “en estado práctico” se ha superado la escisión entre la individualidad y el mundo, entre subjetividad y condición social objetiva. Este “sentimiento oceánico” (Freud) de unirse en el todo superando el subjetivismo es lo que Hegel proponía a través de la familia y del Estado, como espacios de vigencia de lo universal por sobre los intereses particulares.

Por último, una referencia de corte más operativo. No hay posibilidad de que los comportamientos deseables se establezcan con fuerza, si no existe algún tipo de premio para quienes los concretan. Y de hecho el premio principal —aquí también siguiendo a Hegel (1982)— es sin duda el reconocimiento por parte de los otros; bien se sabe en el capitalismo de algunos exitosos gerentes y empresarios que han hecho muchísimo dinero, pero darían gran parte del mismo por ser percibidos como gente sofisticada, o como personas intelectualmente interesantes. Y dentro del socialismo, puede recordarse la experiencia del Che en la temprana Cuba revolucionaria: la idea de trabajar sin incentivos a la productividad resultó fallida, y aun cuando se tratara de premios en orden a una ética que dejaba de lado el valor dinero, sin dudas que otorgarlos se hizo necesario y eficaz.

Nada peor que la falta de respuesta discriminada a los comportamientos, es decir, que dé lo mismo ser leal a la demanda ética de la institución que no serlo, ya sea por parte de los alumnos o de los empleados de la escuela. La Psicología conductista ha abundado en demostrar que no se fijan los comportamientos no reforzados, y que no dejan de repetirse aquellos que no sean castigados o que no esté claro que son rechazados. Y Freud sostuvo con mucho peso la necesidad de diferenciación entre lo que se nos acepta y lo que no, al punto que la mezcla de “pecho bueno” y “pecho malo” dio lugar a toda una teorización en la obra de Melanie Klein, en cuanto a las confusiones a que da lugar no saber a qué atenerse, si es que el resultado de las acciones propias no es claramente reflejado en la valoración que hacen los otros.

La institución debe saber premiar por reconocimiento a quienes están a la altura de lo que se solicita; si se premian trayectorias prolongadas se evita el peligro del oportunismo de quienes quisieran fingir breves adhesiones con fines egoístas. Ello es importante, como lo es también fijar un código para los comportamientos transgresores

más graves, los cuales deberán tener alguna forma simbólica de sanción, so pena de que puedan repetirse indefinidamente si carecen de ella (lo cual, por supuesto, debe ser acompañado por el trabajo psicopedagógico con quienes los hayan protagonizado, a los fines de ir modificando las condiciones que llevaron a la conducta problemática).

Es necesario que los códigos de comportamiento sean discutidos en ámbitos como las asambleas de personal y las reuniones de aula con los alumnos. Los docentes deben ser activos con los alumnos y no sólo dejar que éstos decidan *per se*, pues con la falta de experiencia propia de su edad, es muy habitual que ellos sean extremadamente crueles en algunos castigos, entendiendo escasamente las dificultades que existen para ser siempre leales a las normas.

Esta fijación de diferenciaciones quizá alguien la entendiera como yendo en sentido inverso de lo apuntado más arriba, en cuanto a lo colectivo como configurador último de lo que somos. De ninguna manera: un mecanismo principal de la constitución psíquica es la identificación, y con ella se conforma la identidad —siempre oscilante y cambiante— de cada sujeto. Alguien premiado no es alguien que quede por fuera del conjunto de las personas de la escuela, sino quien aparece como ejemplo identificatorio para otros; su distinción forma parte del acervo colectivo.

En esta dialéctica de ir más allá de lo personal y sustanciarse en lo comunitario, a la vez que se asume la finitud —aún la de lo comunitario mismo— y por ello la posibilidad de la falta, es que pensamos la constitución de lo ético como proyecto institucional que recorre y atraviesa a los sujetos que conviven en ella. Si así se asumiera, tal proyecto será de manera permanente parcialmente irrealizado, como lo son siempre los proyectos personales que nos damos en la vida diaria.

Bibliografía

- BARBOSA DA OLIVEIRA, M. (2004) “Desmercantilizar a tecnociencia”. En: B. DE SOUSA SANTOS (2004) *Conhecimento prudente para uma vida decente*, Cortez ed., Sao Paulo.
- BAULEO, A. (1969) “Grupo operativo”, en *Cuadernos de Psicología concreta*, Buenos Aires, Año 1, N° 1.

- CAMUS, A. *El mito de Sísifo*. Ediciones varias.
- DE LELLA, C. (1978) “Los grupos operativos en la formación del personal docente universitario”, *Perfiles educativos* N° 1, CISE-UNAM, México.
- ELSTER, J. (1992) *Ulises y las sirenas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- FOLLARI, R. (2005) “La ofensiva de la tecnociencia”. Inédito, presentado en el Coloquio sobre Ciencia y Tecnología, Rectorado, Univ. Nacional de Cuyo, Mendoza (Argentina), abril de 2005.
- FREUD, S. (1981) *El malestar en la cultura*. Citado en BRAUNSTEIN, N. (comp.): *A medio siglo de “El malestar en la cultura” de Sigmund Freud*, Siglo XXI, México.
- GONZÁLEZ, F. (1979) “Ensayo teórico sobre los grupos operativos como analizadores institucionales”, *Rev. Dialéctica* N° 6, Univ. Autónoma de Puebla, México.
- HABERMAS, J. (1981) *Ciencia y técnica como ideología*, Tecnos, Barcelona.
- (1982) *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid.
- HEGEL, G. (1982) *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica, México.
- KOYRÉ, A. (1994) “Los filósofos y la máquina”. En: A. KOYRÉ. *Pensar la ciencia*, Paidós/I.C.E./U.A.B., Barcelona.
- LYOTARD, J. (1981) *La condizione post-moderna*, Feltrinelli, Milano.
- MARCUSE, H. (1969) “Industrialización y capitalismo en Max Weber”. En: H. MARCUSE *La sociedad industrial y el marxismo*. Ed. Quintaria, Buenos Aires.
- RODRIGUEZ, R. (2005) “Racionalidad y cultura en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas”. Tesis de doctorado en filosofía en la Univ. Nacional de Tucumán (Argentina), mayo de 2005, inédito.